

DOC 1 : Fanny Gallot et Muriel Salle, « Femmes ? Genre ? Mixité ? Quelles nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'histoire », in Muriel Salle et Christine Morin-Messabel (dir.), *A l'école des stéréotypes, Comprendre et déconstruire*, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation », p. 165-184.

En 2004, Annette Wievorka présentait une étude pour le conseil économique et social dans laquelle elle reprenait les premiers bilans de « l'état actuel de l'intégration des femmes dans les programmes et les manuels d'histoire et des initiatives prises pour la favoriser » (Wievorka, 2004, p.20) qui avaient été présentés lors du colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école », du 12 au 14 décembre 2002. Elle y citait Michelle Zancarini-Fournel montrant que les programmes du moment offraient « de nombreuses possibilités implicites » (Wievorka, 2004, p.21) si les enseignant.e.s « intègrent les finalités assignées aux enseignements d'histoire » même s'ils restaient explicitement « discrets ». Ces implicites renvoient aux ambitions globales des programmes qui concourent « à la construction de l'identité de chaque élève, à la formation de citoyen-ne-s capables d'analyser des situations » (Zancarini-Fournel, 2004).

Aujourd'hui, si les implicites perdurent, les références explicites se sont développées. Par exemple, les programmes d'histoire pour la classe de Cinquième du 28 août 2008 prennent soin de préciser systématiquement la présence d'hommes et de femmes, qu'il s'agisse d'étudier « paysans et seigneurs » ou « la place de l'église ». Ainsi, certaines académies proposent des séquences autour d'Hildegarde de Bingen⁴¹ comme « grand personnage religieux ». D'autres offrent de très nombreuses ressources documentaires (Rouquier et Attali, 2004). De la même façon, des enseignant.e.s multiplient des pistes pédagogiques faisant apparaître des femmes. Ainsi, à l'occasion de la

mise en œuvre du nouveau programme de Quatrième, Hayat El Kaaouchi s'intéresse à Emilie du Châtelet : « L'enjeu essentiel sera bien de poser avec les élèves en quoi le parcours de Madame du Châtelet, née en 1706, témoigne à la fois des progrès et des lenteurs du siècle des Lumières. Au-delà de l'occasion qu'elle offre de comprendre les Lumières comme une nouvelle "République des lettres", qui fut un ferment de la contestation du pouvoir politique (ce que l'on approfondit dans le dernier thème de ce chapitre), on appréciera que cette leçon soit l'occasion de donner à une femme le rôle principal et, bien plus que de faire de l'histoire des femmes, de poser la notion de genre en histoire (le sexe comme marqueur biologique et le genre comme organisation sociale de cette différence) » (El Kaaouchi, 2010). En outre, Blanche de Castille est nommément citée parmi les « personnages significatifs de la construction de l'État en France » dans le thème 2 de ce même programme qui porte sur les « féodaux, souverains, premiers états ». Ces exemples sont tout à fait intéressants. Les femmes ne sont pas ici des sujets à part dans une séquence. Elles interviennent parmi d'autres exemples masculins, à égalité. Et c'est bien là que réside tout l'enjeu d'une histoire mixte.

Pour autant, cette progression de la mixité ne se fait pas de façon linéaire. En effet, les programmes du cycle 3 à l'école primaire présentent quand à eux des reculs certains à ce propos par rapport aux précédents programmes. Si les programmes de 2002 prévoyaient, parmi les points forts proposés, l'étude de « l'inégalité entre l'homme et la femme, exclue du vote et inférieure juridiquement » au XIX^e siècle, seules deux références féminines apparaissent dans les programmes de 2008 (Jeanne d'Arc et Marie Curie) ainsi qu'une date, celle de 1945 pour l'acquisition du droit de vote des femmes. L'erreur est, en elle-même, révélatrice du peu d'intérêt porté à la question.

DOC 2 : Valérie Opériol, « La perspective de genre en didactique de l'histoire. Quelques initiatives d'enseignant-e-s », in *Former envers et contre le genre*, Isabelle Collet, Caroline Dayer (dir.)

Mémoire et sources orales

Plusieurs enseignant-e-s conduisent des activités d'histoire orale avec leurs classes. Des enquêtes sont réalisées par les élèves auprès de leurs grands-parents ou dans des établissements pour personnes âgées, sur des

thèmes de genre, notamment la vie privée et quotidienne. L'objectif est de faire parler des témoins sur des époques passées et de recueillir ainsi des sources qui pourront venir compléter la documentation travaillée en classe.

Si le recours aux témoignages oraux n'est pas une invention de l'histoire des femmes, il lui est consubstantiel dès le début, « nécessaire pour combler les vides documentaires et conforme à sa volonté de faire parler les sans-voix et d'atteindre, dans la mesure du possible, l'expérience subjective des femmes » (Thébaud, 2007, pp. 74-75). En effet, les historien-ne-s expliquent que les femmes ont laissé très peu de traces et que si les objets de l'histoire ont été longtemps masculins, c'est aussi parce que les sources ont été produites par les hommes, qui avaient le monopole de l'écrit comme de la chose publique. Ces enquêtes permettent de faire prendre conscience aux élèves que les savoirs historiques dépendent entre autres de l'existence de documents. En recueillant des témoignages de femmes, seul moyen d'accéder parfois à des aspects de la connaissance historique qui n'apparaissent pas ailleurs, ils et elles comprennent que l'historien-ne doit parfois pallier le manque par la création de sources.

L'exploitation du matériau ainsi récolté est l'occasion d'une réflexion sur la distinction entre histoire et mémoire. En rappelant la démarche militante des premières expériences d'histoire orale, il s'agit de montrer comment une demande de mémoire peut conduire à une production d'histoire. L'histoire des femmes et du genre est ainsi un bon moyen de faire comprendre la complémentarité, les apports respectifs de l'histoire et de la mémoire.

Cette rareté de traces directes contraste avec l'abondance des discours portés sur les femmes. Les enseignant-e-s sont également sensibles à cette problématique, puisqu'est effectué un travail d'analyse iconographique avec les classes. Les élèves repèrent les stéréotypes de genre dans des images tirées de la publicité, de magazines, journaux, livres pour enfants, etc. Ces séquences ne sont pas seulement élaborées pour le cours d'histoire mais également en éducation à la citoyenneté et en culture générale. Il s'agit en tous les cas de la même opération de critique iconographique et de distinction entre représentations et réalité. Les femmes montrées ne sont généralement pas les productrices des documents et ces sources en disent plus sur l'émetteur que sur l'objet. Cela permet donc indirectement d'exercer la critique de sources, même si ce n'est pas en histoire à proprement parler.

DOC 3 : Geneviève Dermenjian, Irène Jami, Annie Rouquier, Françoise Thébaud, « Pas d'histoire sans elles », Mnémosyne, Belin, 2010, p.11-12

Une histoire mixte, comment ?

De nombreux acteurs du système éducatif ont **pris conscience** du peu de pertinence du récit historique adressé aux filles et garçons. Ainsi, depuis plus de **trente ans**, se sont succédé, en France et en Europe, articles de presse ou de revues spécialisées, livres et **rappports** institutionnels (Inspection générale, CNDP...). Ils aboutissent à la même conclusion : l'inégale représentation des hommes et des femmes et la fréquence des stéréotypes (femmes allégories, sujets de tableaux, consommatrices...) dans les manuels scolaires contribuent à la persistance des inégalités hommes/femmes. En ce qui concerne l'histoire, des initiatives ont été prises aux niveaux européen et français dès la fin des années 1990 et des directives communes à plusieurs ministères diffusées dans les régions. L'Inspection générale d'histoire-géographie a fermement soutenu les Rendez-vous de l'histoire de Blois 2004 consacrés aux Femmes dans l'histoire. Elle a participé au colloque organisé par Mnémosyne, en mars 2005 à l'IUFM de Lyon, sur la transmission, à tous les niveaux d'enseignement, de l'histoire des femmes et du genre. La question a donc été fréquemment débattue, rebattue même, mais la mutation n'est pas intervenue de façon décisive, sauf exception, dans les mœurs éditoriales et enseignantes.

Dans bien des cas, une directive peut permettre d'inclure des questions sensibles, oubliées ou occultées : le génocide arménien, les traites négrières, les sociétés de plantation... Il est possible d'ajouter un dossier, un paragraphe ou un chapitre dans un manuel, de proposer une ou plusieurs activités scolaires. Mais comment transformer le regard historique des enseignants du jour au lendemain ? Comment modifier toutes les matrices intellectuelles et matérielles des synthèses enseignées ? Comment apprendre à voir avec des lunettes ?

Une **première étape** nous a paru nécessaire. « Nous » : l'association Mnémosyne constituée d'historiennes et d'historiens, universitaires, chercheurs, enseignants attachés à la transmission des savoirs sur l'histoire des femmes et du genre,

porteurs, depuis plusieurs années, d'un projet **d'ouvrage professionnel** destiné à accompagner ce changement de regard. Pour faciliter la mise en œuvre d'incitations très générales, nous avons voulu mettre à la disposition des enseignants une première synthèse.

Une histoire mixte, avec quel contenu ?

Il s'agit de changer le regard, non de « charger la barque ». Les informations scientifiques les plus récentes sont fournies sous la forme d'un **texte**, qui peut être repris partiellement ou totalement par des enseignants. Elles sont assorties de **dossiers** documentaires utilisables avec des élèves, assez denses pour permettre des choix et des coupures, une adaptation à tous les niveaux d'enseignement. Les **pistes d'exploitation** s'inspirent des objectifs de capacités et de méthodes fixés par les programmes officiels en cours de mise en œuvre.

En 400 pages, nous n'avons aucune prétention à l'exhaustivité et assumons certains silences. Nous avons pris le parti de faire deux types de chapitres. Les chapitres de « **substitution** » ont vocation à remplacer leurs équivalents habituels, en traitant les thèmes au programme selon une approche véritablement mixte. Cette démarche implique des **choix**, qui ne nuisent en rien à l'acquisition de la culture historique des élèves. Ainsi du chapitre sur l'enracinement de la III^e République. Renonçant à la longue énumération des crises, nous avons privilégié l'analyse du genre (masculin) de la République et montré la complexité des situations sociales et politiques qui amènent des femmes à participer, elles aussi, à la culture et aux controverses républicaines. À cet égard, l'affaire Dreyfus est un moment fondateur. Il n'y a pas lieu de regretter l'absence d'épisodes traditionnellement enseignés. Pas plus que d'autres disciplines, l'histoire n'est un bloc de connaissances définitivement établi. Elle est un récit qui se modifie en fonction des questions que, dans un contexte donné, nous posons au passé, donc aux sources. Son enseignement doit traduire ces changements.

DOC 4 : Michelle Zancarini-Fournel, « La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 93 | 2004, mis en ligne le 01 octobre 2007

Le territoire de l'histoire politique est investi par l'histoire et la définition de la citoyenneté et des pouvoirs. Sous la pression de l'histoire des femmes, le « suffrage universel » de 1848 est devenu le suffrage universel masculin, y compris sous la plume de Maurice Agulhon. Se différenciant de la citoyenneté politique, noyau dur de la citoyenneté, la notion de « citoyenneté sociale », de plus en plus employée dans l'espace public, a été déclinée à partir des analyses du sociologue anglais Marshall (1950). Si elle a parfois permis de masquer l'exclusion des femmes de la sphère du politique, alors que la citoyenneté sociale leur conférait certains droits, elle a permis aussi de cerner les rôles respectifs des hommes et des femmes dressés par les politiques publiques des différents États. L'approche sexuée des politiques, en particulier des politiques sociales, a permis également de revisiter l'histoire des « États-providence ». Des études comparatistes entre les pays européens et les États-Unis ont mis en valeur l'historicité de ces politiques et le poids des caractéristiques. Depuis 1989, l'Europe centrale et orientale est ainsi devenue un laboratoire vivant où s'élaborent de nouvelles politiques sociales à distance plus ou moins égale des politiques étatiques autoritaires et d'un libéralisme échevelé.

L'histoire des femmes du temps présent est marquée en France par deux phénomènes importants : l'accès au suffrage et à la citoyenneté politique en 1944 et le développement, puis la crise, de « l'État-providence ». Une des questions est le sens du concept de citoyenneté : il faut s'interroger sur l'acceptation du terme citoyenneté et son implication historique.

Jusqu'en 1944, les femmes françaises ont été exclues de la citoyenneté alors que, dans le même temps, depuis la fin du XIX^e siècle, elles étaient incluses dans la nation par leur devoir maternel. Cette définition ne fait cependant pas l'unanimité puisque Yvonne Knibiehler écrit que « la fonction maternelle organise ou conditionne la citoyenneté des femmes ». Il faudrait s'interroger dans cette appréciation sur l'adéquation et l'équivalence entre la catégorie « femmes » et la catégorie « mères ». La question n'est pas nouvelle. Bien avant l'invention du terme « citoyenneté sociale », le féminisme républicain et égalitaire du XIX^e siècle, qui voulait intégrer les femmes dans la cité et la démocratie, a coexisté avec un féminisme maternaliste qui considérait la maternité comme une fonction sociale et qui revendiquait l'extension des droits liés à cette fonction. Dans l'entre-deux-guerres le féminisme égalitariste radical est marginalisé au sein des différents courants féministes et le basculement se fait vers la lutte pour une citoyenneté différentialiste. L'ordonnance de 1944 sur l'organisation des pouvoirs publics à la Libération accorde le droit de vote aux Françaises, donc les fait accéder de plein droit à la citoyenneté alors qu'elles n'ont pas encore obtenu ni tous les droits sociaux, ni l'égalité civile. Mais cette égalité des droits politiques, revendiquée depuis trois quarts de siècle, n'équivaut pas à une place laissée aux femmes (ou prise par elles) dans le monde politique et l'espace public. *A contrario*, les mères ont été des prestataires et des bénéficiaires du système de protection sociale, plus que dans tout autre pays européen, compte tenu du consensus familialiste et nataliste en France.

Aujourd'hui le recul de « l'État-providence » varie selon les pays, mais représente un danger pour les femmes les plus vulnérables (mères seules avec enfants, femmes immigrées) eu égard aux changements économiques et sociaux. La comparaison des politiques en Europe permet de mieux comprendre l'historicité et la singularité des politiques françaises.

On peut enfin soulever un certain nombre de questions brûlantes aujourd'hui. Comment passer d'une égalité et d'une citoyenneté formelles à une égalité réelle et à une citoyenneté active pleine et entière ? Comment lier l'action positive destinée à corriger les discriminations tout en maintenant les principes d'une utopie d'égalité sur le fondement d'une indifférenciation sexuée du droit qui évite la stigmatisation des plus démunis/e/s ? C'est à partir de ces interrogations, qui sont à la fois des problèmes politiques du très contemporain et des questions théoriques, que l'on pourra réexaminer l'histoire de la citoyenneté en France.